

Giustizia educativa e misericordia. La democrazia del merito¹

Giuseppe Tognon²

UNIVERSITÀ DI ROMA LUMSA

ABSTRACT

Upbringing justice and charity. The democracy of the merit
For the first time, many decades after World War II or at least after the fall of the Berlin wall, the matter of democracy received traits of an anthropological and bringing up matter. It is conducive to carry out a full-scale and sincere analysis concerning its aims. The upbringing of the human kind which was a great theme of the seventeenth-century education, becomes a challenge which concerns the foundation of the humanity and asks consciences. The use of education as the factor of the social discrimination made a stand to all revolutions of modern times, and even became a decisive element in the process of secularizing of a society. Beginning from the XVII century rulers and countries, took the place of the Church. In reality, the Church had the monopoly over education till that time, and in a special way of the high intellectual formation.

- ¹ In un recente colloquio svoltosi a Cracovia (31 marzo–2 aprile 2016) la ACISE, Associazione cattolica internazionale delle Facoltà di scienze dell'educazione, ha discusso di *Giustizia e misericordia in educazione e nella scuola contemporanea*. Il colloquio è stato organizzato dall'Istituto di pedagogia dell'Università cattolica di Lublino e dall'Istituto di scienze dell'educazione dell'Accademia Ignatianum di Cracovia. I contenuti di quel convegno sono stati ripresi e sviluppati sulla rivista dell'ACISE, «EDUCA. International Catholic Journal of education» (n. 3, 2017, <http://educa.fmleao.pt>).
- ² Giuseppe Tognon è professore ordinario di Storia e filosofia dell'educazione all'università LUMSA di Roma. (tognon@lumsa.it)

It is not accidental that the Catholic Church is calling for new humanism today. The humanism which would be able to free man from increase of false humanistic ideology. The Catholic Church is able to face, using also scientific knowledge, the problem of human existence and defence creation. Today Christians should testify, individually and together, that the Church has reached new consciousness when it comes to the value of democracy in the areas which concern creating of people and their critical spirit, and also their abilities to cling to Gospel always in a new way, and with relation to cultures and values which are often opposed to each other. "Meritocracy" as a social *temptation* is radically different from *the democracy of the merit* which aims is to build the idea of life. The idea is worth living for because it is *democratic*.

KEY WORDS: justice, democracy, merit, meritocracy, Church, society, new humanism

SŁOWA KLUCZOWE: sprawiedliwość, demokracja, wychowanie, zasługa, merytokracja, Kościół, społeczeństwo, nowy humanizm

Premessa

Per la prima volta da molti decenni, dal Secondo dopoguerra o almeno dalla caduta del Muro di Berlino nel 1989, la questione della democrazia ha ripreso i tratti di una grande questione antropologica ed educativa che favorisce un'analisi più approfondita e sincera sui suoi fini e non soltanto sui sulla governabilità dei processi economici. L'educabilità del genere umano, – il grande tema elaborato nel Settecento dall'illuminismo – ritorna ad essere una sfida che coinvolge il fondamento dell'umanità e interroga le coscienze. L'educabilità dell'uomo, che ha radici nella sua natura, ma che non è soltanto una necessità psicofisica, nel corso dei secoli è diventata uno dei più potenti argomenti di legittimazione di minoranze agguerrite, fino a trasformarsi in una potente ideologia meritocratica che non risponde nemmeno più alla logica illuministica delle rivoluzioni borghesi. L'uso dell'istruzione come fattore di discriminazione sociale ha resistito a tutte le rivoluzioni dell'età moderna ed anzi è diventato un elemento decisivo nel processo di secolarizzazione delle società. I Sovrani e gli Stati hanno preso il posto, a partire dal XVII secolo, della Chiesa, che fino ad allora aveva di fatto avuto il monopolio della istruzione e in particolare dell'alta formazione intellettuale. Ciò è avvenuto senza soluzione di continuità innalzando a sistema diffuso e pervasivo la pretesa di regolare la vita sociale attraverso il controllo della conoscenza e grazie alla formazione di capi e di gruppi elitari capaci di incassare

i dividendi dell'istruzione. Questo processo secolare è ormai giunto alla fine e gli stessi protagonisti pubblici sono in difficoltà nel regolare i flussi dell'istruzione anche perché la opinione pubblica, sollecitata a considerare il capitale umano una risorsa indispensabile per la sopravvivenza in una società sempre più accelerata, pretende dai governi o dalle agenzie pubbliche molto di più di un tempo.

Ciò che più colpisce non è dunque la forza di quella che potremmo definire una *tentazione meritocratica*, quanto piuttosto il fatto che quest'ultima sopravviva uguale ad un tempo, e dunque grossolana, alle grandi trasformazioni economico-sociali e culturali che hanno interessato l'umanità negli ultimi decenni e che hanno visto l'affermazione dei principi democratici a livello planetario. La globalizzazione dei processi produttivi ed economici e l'estensione dell'istruzione a masse sempre più ampie di esseri umani non ha, come si sarebbe potuto pensare, diminuito il determinismo sociale che è alla base dell'elitismo moderno, ma ha anche suscitato grandi attese di riscatto. Non è un caso che oggi proprio la Chiesa cattolica sia in prima fila nell'invocare un nuovo umanesimo che liberi il problema dell'uomo dalle sovrastrutture di una falsa ideologia umanistica e sappia affrontare, anche sfruttando le nuove conoscenze scientifiche, il problema della convivenza umana e della difesa del creato.

La posizione dei cristiani nel mondo è diventata sempre più interessante, anche se presenta molte differenze. Tocca a loro, singolarmente e comunitariamente, dimostrare oggi che la Chiesa ha raggiunto, sia pure in decenni recenti, una nuova consapevolezza sul valore della democrazia proprio in quegli ambiti, i più delicati, che riguardano la formazione delle persone e del loro spirito critico, la loro capacità di aderire al messaggio evangelico in un mondo sempre nuovo e alle prese con culture e valori spesso contrastanti. Questa situazione espone la coscienza cristiana alla responsabilità di esercitare nei

confronti del mondo e del futuro una funzione critica che ci aiuti a superare in maniera intelligente la malattia mortale dell'elitismo senza rinunciare ad una sana cultura del merito e delle responsabilità. Nella seconda metà del XX secolo anche la dottrina della Chiesa in materia di educazione ha avuto una spettacolare evoluzione e, sulla scia del Concilio Vaticano II e dell'incontro con i principi della libertà e della misericordia, ha saputo porsi in una posizione criticamente costruttiva nei confronti delle deformazioni elitarie del messaggio evangelico e di tutti i riduzionismi che minano alla base il mistero dell'uomo³. Anche all'interno della Chiesa non mancano contrasti sul modo di organizzare la missione evangelizzatrice attraverso l'istruzione, se orientarla verso gli ultimi o se invece conservare e potenziare la secolare esperienza nella formazione delle élites, ma è ormai evidente che essa rifiuta il principio di una «privatizzazione del sapere» all'interno di una teoria neocapitalista della società post-secolare.

Nella crisi attuale delle ideologie e alla luce della difficoltà della politica e dell'economia di interpretare i principi di libertà, uguaglianza e fraternità delle società democratiche si presentano domande e questioni di una grande potenza e chiarezza che richiedono risposte all'altezza delle sfide. Di particolare interesse sono le parole pronunciate da Papa Francesco in occasione del V convegno nazionale della Chiesa italiana (Firenze, 10 dicembre 2015). Parlando delle tentazioni in cui i cristiani possono tuttora cadere, ne esplicita due, il pelagianesimo e lo gnosticismo, che hanno una grande attinenza riguardo alla necessità di ripensare radicalmente la razionalità e la politica educativa dei cristiani⁴.

I

Tutti i dati delle organizzazioni internazionali mostrano purtroppo che proprio nell'epoca in cui la democrazia celebra i suoi trionfi, le disuguaglianze, soprattutto nei

3 Il lettore potrà giovare dell'*Instrumentum laboris*, e delle relazioni presentate nel mese di novembre 2015 a Roma, in occasione del Convegno mondiale sull'educazione cattolica organizzato dalla competente Congregazione vaticana (*Educating Today and Tomorrow. A Renewing Passion*) in occasione del cinquantesimo della dichiarazione conciliare *Gravissimum Educationis* (28 ottobre 1965) e del venticinquesimo della costituzione apostolica *Ex corde ecclesiae* (15 agosto 1990). È importante anche il discorso tenuto a Parigi dal Segretario di Stato della Santa Sede, card. Pietro Parolin (*L'Eglise catholique et l'éducation*), in occasione del Forum organizzato all'Unesco il 3 giugno 2015.

4 «La prima tentazione – dice il Santo Padre – è quella pelagiana. Essa spinge la Chiesa a non essere umile, disinteressata e beata. E lo fa con l'apparenza di un bene. Il pelagianesimo ci porta ad avere fiducia nelle strutture, nelle organizzazioni, nelle pianificazioni perfette perché astratte. Spesso ci porta pure ad assumere uno stile di controllo, di durezza, di normatività. La norma dà al pelagiano la sicurezza di sentirsi superiore, di avere un orientamento preciso. In questo trova la sua forza, non nella leggerezza del soffio dello Spirito. Davanti ai mali o ai problemi della Chiesa è inutile cercare soluzioni in conservatorismi e fondamentalismi, nella restaurazione di condotte e forme superate che neppure culturalmente hanno capacità di essere significative. La dottrina cristiana non è un sistema chiuso incapace di generare domande, dubbi, interrogativi, ma è viva, sa inquietare, sa animare. Ha volto non rigido, ha corpo che si muove e si sviluppa, ha carne tenera: la dottrina cristiana si chiama Gesù Cristo. La riforma della Chiesa – e la Chiesa è *semper reformanda* – è aliena dal pelagianesimo. Essa non si esaurisce nell'ennesimo piano

per cambiare le strutture. Significa invece innestarsi e radicarsi in Cristo lasciandosi condurre dallo Spirito. Allora tutto sarà possibile con genio e creatività [...] Una seconda tentazione da sconfiggere è quella dello gnosticismo. Essa porta a confidare nel ragionamento logico e chiaro, il quale però perde la tenerezza della carne del fratello. Il fascino dello gnosticismo è quello di «una fede rinchiusa nel soggettivismo, dove interessa unicamente una determinata esperienza o una serie di ragionamenti e conoscenze che si ritiene possano confortare e illuminare, ma dove il soggetto in definitiva rimane chiuso nell'immanenza della sua propria ragione o dei suoi sentimenti» (*Evangelii gaudium*, 94). Lo gnosticismo non può trascendere. La differenza fra la trascendenza cristiana e qualunque forma di spiritualismo gnostico sta nel mistero dell'incarnazione. Non mettere in pratica, non condurre la Parola alla realtà, significa costruire sulla sabbia, rimanere nella pura idea e degenerare in intimismi che non danno frutto, che rendono sterile il suo dinamismo».

5 Ad esempio, UNESCO (2015), *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO; PISA À La Loupe, OCDE (2013); *PISA Results*, Volume II (2012), *Education at Glance. OECD Indicators* (2015).

6 Cf. T. Piketty, *Le capital au XXI^e siècle*, Paris 2013.

7 La teoria del capitale umano si è affermata intorno agli anni Sessanta del secolo scorso ed ha portato al Nobel, nel 1992, l'economista americano Gary Becker, autore nel 1964 di *Human Capital* (New York 1964, 1993).

paesi più ricchi e industrializzati, anziché diminuire crescono e non sono mai state così grandi⁵. In un mondo complessivamente sempre più ricco e istruito, le differenze di reddito, di opportunità e di benessere sono fortemente aumentate, seguendo una tendenza storica di lungo periodo⁶ che corrisponde a una «eterogenesi dei fini» del capitalismo e dello sviluppo economico e sociale. Da pochi anni l'attenzione degli studiosi è ritornata a indagare le forme e le cause dell'ingiustizia, superando una specie di letargo in cui le scienze sociali e la politica erano cadute, confidando sul fatto che l'aumento della ricchezza da distribuire avrebbe potuto arrestare il processo di segmentazione sociale della popolazione e che i rischi denunciati negli anni Sessanta dai teorici della riproduzione sociale delle disuguaglianze e della espropriazione del sapere da parte del potere economico, avrebbero potuto essere superati dallo sviluppo dell'innovazione tecnologica e del capitale umano, cioè dagli effetti benefici di un processo intensivo di istruzione e di formazione delle giovani generazioni.

La costruzione di una potente teoria del capitale umano, che si è affermata intorno agli anni Sessanta del secolo scorso, ha determinato un cambio di paradigma nell'analisi economica. Lo studio dell'economia è uscito dal recinto «del massimo risultato con il minimo sforzo e il minimo mezzo», per abbracciare altri aspetti delle relazioni umane che hanno un'enorme importanza nello sviluppo e nella crescita della società: l'economia della cultura, l'economia della tecnologia (in particolare in medicina e nell'informatica), l'economia e la manipolazione o l'orientamento dei comportamenti umani, l'economia e la felicità. La letteratura economica classica, la sociologia, le indagini dei principali organismi internazionali, attribuiscono al capitale umano un'importanza decisiva per la tenuta non soltanto del sistema produttivo ma anche di quello democratico⁷. Con il termine *capitale umano* s'intende l'insieme di conoscenze, competenze, abilità, attitudini acquisite durante la vita da un individuo

e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi, orientati al miglioramento delle condizioni di vita e al soddisfacimento di bisogni, non solo primari. Questo tipo di capitale è chiamato «umano» perché non può essere separato da chi lo possiede, diversamente da quanto accade per altri tipi di capitale. Recentemente, oltre alle conoscenze e alle competenze o abilità sono stati presi in considerazione, per quanto è possibile, anche lo stato di salute, le emozioni e i sentimenti collettivi che intervengono nella vita degli individui e delle comunità. Il crollo del potere d'acquisto dell'intelligenza è inoltre diventato rapidissimo e le trasformazioni del mercato del lavoro sono vorticosi⁸.

La meritocrazia contemporanea ha trovato nel capitale umano uno dei suoi ambienti privilegiati, soprattutto perché ne ha adottato un principio base e cioè che quel tipo di capitale è un fattore che da solo è in grado di determinare la crescita di un'economia. La fiducia nella forza propulsiva del capitale umano è stata tuttavia messa in discussione molte volte, perché si è visto che i fattori istituzionali e politici incidono sui processi di crescita, i quali, come ha mostrato in tempi non sospetti Schumpeter (*Capitalismo, socialismo e democrazia*, 1942) non sono mai lineari. In ogni modo, se con una raffinata teoria economica si può arrivare molto lontano nella spiegazione delle concrete relazioni umane, restano aperte questioni a cui nessuna scienza, da sola, potrà mai rispondere: ad esempio, se per gli uomini la spinta alla socialità e alla solidarietà sia naturale e più forte dell'istinto alla sopravvivenza. Siamo l'unica specie vivente che prova piacere nell'infliggere punizioni ai propri simili. Continuiamo a farlo, anche se risulta contrario alla logica evolutiva animale, visto gli altri possono anche vendicarsi. Si è misericordiosi nei propri confronti molto più di quanto lo si sia nei confronti degli altri. L'infliggere delle punizioni a chi non può reagire dà la sensazione di essere credibili e forti, tanto più se lo si fa pubblicamente. In un mondo dominato dai social network e da una enorme libertà

8 L'importanza del capitale umano non è stata un'illuminazione recente. Fin dalle origini della teoria economica moderna si era capito che l'istruzione era qualche cosa di costoso, ma anche di prezioso. A. Smith, nella *Ricchezza delle nazioni* (1776) parla di «un costo dell'istruzione che deve essere ripagato da un profitto almeno pari al capitale investito». Il capitale umano, che in radice è indotto dalla naturale propensione dell'uomo a scoprire il mondo e a dominarlo, è considerato diviso in due parti, innato e acquisito, che non si amalgamano spontaneamente, ma grazie a dei costi che gli individui o le famiglie e le comunità sostengono deliberatamente. Sono costi di varia natura, monetaria, come ad esempio la costruzione e la frequenza di scuole, o non monetaria, come il tempo che si passa studiando, che i genitori dedicano ai propri figli e viceversa. Il costo è dato anche dall'immobilizzazione di un capitale per un certo periodo di tempo, ponendo i giovani più a lungo al di fuori del mercato del lavoro e privando la famiglia dell'apporto economico dei suoi membri. Questi costi non avrebbero alcun senso se non potessero essere considerati delle anticipazioni di risultati a venire, degli investimenti ai fini del miglioramento delle condizioni di vita in una logica comunque di profitto. Il capitale umano è la base del *capitale sociale*, che lo ricomprende, ma che segue logiche diverse perché abbraccia realtà più vaste. Questo punto è essenziale perché i vantaggi – le externalità – conseguiti attraverso lo sviluppo del capitale umano possono essere importanti ben oltre una contabilità monetaria (ad esempio favoriscono la coesione, il recupero della devianza, ammortizzano parte della disoccupazione, favoriscono la comunicazione di qualità, riducono le violenze, responsabilizzano gli individui, favoriscono

nuove forme di impresa....), ma non per questo perdono il loro carattere profondamente economico, senza il quale tutta la teoria crollerebbe e si ridurrebbe ad una esaltazione sterile del valore della cultura e dell'esperienza di vita.

di dire quello che si vuole, spesso sotto anonimato e su cose che non si conoscono, si genera così una mentalità da branco che confligge con tutti gli sforzi che si fanno a scuola e nella pratica educativa per coltivare l'empatia, i sentimenti di fratellanza e di mutuo sostegno e anche il rigore critico e il valore dei testi.

Malgrado l'enorme potenza intellettuale e di analisi dei dati dispiegata dai teorici del capitale umano, e soprattutto del secolare impegno degli Stati e dei privati nell'investimento in istruzione, la situazione odierna mostra che il paradosso di società democratiche che sviluppano scuole sempre più antidemocratiche e ingiuste ha origine in una difficoltà a mettere a fuoco un coerente modello di giustizia educativa e una adeguata teoria del merito, capaci di non ridursi ad una nuova forma di sfruttamento di massa delle rendite di posizione raggiunte da minoranze sempre meno illuminate.

II

Il problema principale della «giustizia educativa» è quello di riuscire a ritagliarsi uno spazio specifico di analisi per uscire dal confronto classico tra forme generali di giustizia, tra una giustizia commutativa e una giustizia distributiva, le cui origini risalgono all'antichità, almeno ad Aristotele. Il filosofo greco ha dedicato un'intero libro, il V, della sua *Etica Nicomachea* al problema della giustizia. La sua visione era orientata alla giustizia distributiva, cioè alla distribuzione dei beni secondo i bisogni e secondo i meriti, così da creare, per compensazione, un'armonia nella città. In materia di educazione e di istruzione questa visione distributiva non funziona più, sia perché il bene istruzione non è quantificabile e misurabile come tutti gli altri beni (comprende troppe variabili), sia perché è quasi impossibile definire a priori quali sono i bisogni formativi di ciascuno, soprattutto in una società dominata dalla competizione, dalla mobilità e soprattutto da modelli di successo che rispondono

a logiche difficilmente applicabili all'istruzione di base o alle dimensioni soggettive e parziali degli individui. La concezione aristotelica della società, per quanto coerente, non è adeguata ai nostri tempi e alle forme attuali delle democrazie, che abbracciano società sempre più vaste e in cui il diritto e l'economia hanno un ruolo preponderante. La grande «via moderna» dei diritti di libertà, quindi dei diritti politici ed infine nel XX secolo dei diritti sociali (salute, istruzione, felicità...) ha condotto all'esaltazione dell'individuo, ma anche al suo paradossale isolamento in una dimensione consumistica che ha privato la democrazia di una natura etica riconoscibile.

Il modello aristotelico, di una giustizia secondo i meriti e i bisogni, potrebbe essere applicabile solo se i sistemi educativi fossero dei sistemi più che perfetti, vale a dire senza storture intrinseche. E' evidente che non è così perché le imperfezioni dei sistemi educativi evoluti sono plateali. Esse possono essere raggruppate in due grandi categorie: a) *le disuguaglianze di partenza*, visto che ragazzi di modesta o precaria condizione sociale tendono a frequentare scuole di modesta qualità, sono segretati verso percorsi formativi di livello e di prestigio inferiori; non godono di quell' *hidden curriculum* (curricolo nascosto) che fa la differenza e dipende dall'ambiente familiare e di gruppo e da una serie di stimoli alla lettura, alla comunicazione e all'analisi comparativa che non provengono dalla scuola se non in misura minima; b) *le ingiustizie di percorso e di risultato*, perché la scuola non compensa le disuguaglianze di partenza o le difficoltà accidentali, gli insegnanti tendono a preferire chi già sa o detiene la capacità di legittimarne la funzione sociale e il prestigio, valutano meglio chi possiede un bagaglio extracurricolare migliore e perché il mercato del lavoro non premia sempre e soltanto il merito individuale.

Da questi semplici cenni, che riguardano un dibattito molto ampio, è facile ricavare il principio che un' efficace giustizia educativa dovrebbe essere quella che applica il massimo impegno – le scuole migliori, gli insegnanti

migliori, i sussidi più sostanziosi... – a coloro che partono svantaggiati e che pure hanno, in democrazia, gli stessi diritti di quel 20% della popolazione che detiene l'80% della ricchezza e del potere. Questa scelta di principio, che appare anche cristianamente ispirata, non sempre può essere tradotta sul piano dell'etica pubblica e dell'etica democratica, soprattutto perché la maggioranza dei cittadini, la cui volontà non è mai conseguente alla dimostrazione di fatti inoppugnabili, non è pronta a farla. Quand'anche però la maggioranza della popolazione arrivasse a decidere di non considerare più l'istruzione un bene universale e a concentrare le risorse sui più svantaggiati, non si capisce come si potrebbe applicare questo principio di una giustizia «critica» senza ledere altri principi di uguaglianza e di equità. Qualora una maggioranza di persone deboli e in cerca di riscatto decidesse di espropriare una minoranza di persone forti e potenti dei loro diritti di uguaglianza sarebbe accusata di un rovesciamento «totalitario» o rivoluzionario della razionalità democratica.

Un importante filosofo politico, John Rawls, ha esplicitamente formulato il «principio di differenza» che afferma che sono accettabili soltanto le ingiustizie il cui vantaggio a favore dei più deboli compensa lo svantaggio di «forzare» il principio dell'uguaglianza o della forza di alcune minoranze. Il limite della teoria di Rawls è tuttavia di presupporre che il principio dell'ingiustizia funzionale ad un bene maggiore per la comunità possa essere applicato in tutte le società anche senza che ciò sia discusso, sulla base del presupposto che esso sia naturalmente accettabile da parte delle comunità o almeno tollerabile. Si tratterebbe dunque di una decisione politica fondata su un «pregiudizio» etico che supera ogni forma contrattuale e che alla prova dei fatti non ha fornito grande prova di sé. E' facile è accorgersi dell'astrattezza morale dell'affermazione che ogni uomo è sempre pienamente responsabile delle proprie azioni: come, dove, quando non sono variabili di poco conto e il controllo

strategico di queste variabili è nella maggior parte dei casi nelle mani di chi già detiene il potere o conosce meglio i meccanismi psicosociali che guidano le democrazie.

Esistono tuttavia altre forme di giustizia educativa che non fanno affidamento su di una morale della maggioranza e che invece si fondano sulla capacità che le istituzioni e i partiti politici hanno di orientare i comportamenti umani in maniera flessibile, esaminando le situazioni da vicino ed adottando decisioni che possono valere per casi diversi. Le riflessioni di Amartya Sen⁹ e di Martha Nussbaum, ad esempio, spingono in quest'ultima direzione, che apre prospettive molto interessanti, ma che presenta a sua volta il limite di credere che la coscienza morale cresca parallelamente alle scelte che le élites sono in grado di imporre in virtù di un progressivo elevarsi del loro «progresso morale». La cosa non è evidente e comunque non vale nelle situazioni in cui, ad esempio, si deve accelerare il processo di alfabetizzazione e di formazione professionale di popolazioni molto numerose e in contesti sociali ed economici assolutamente irrazionali e dominati da logiche produttivistiche e di sviluppo forzate. Questi autori insistono sull'importanza delle tradizioni culturali dei singoli popoli, sulla ricchezza nella diversità dei modelli religiosi e morali delle varie civiltà, sulla flessibilità di una razionalità economica che deve avere la possibilità di beneficiare di un contesto macro economico diverso e di una capacità di regolazione sovranazionale dei processi e dei conflitti.

Non è possibile dar conto di tutte le complessità dei ragionamenti appena abbozzati in merito all'istaurarsi di una efficace giustizia educativa nel mondo contemporaneo. Ciò che è stato detto può però valere per giungere ad una conclusione «provvisoria» che ci aiuti a comprendere che, soprattutto in ambito educativo, le questioni di giustizia non possono essere affrontate soltanto a partire da una razionalità rigida che, per di più, faccia affidamento sulla manipolazione dell'opinione pubblica. Proprio in democrazia, anche le violazioni del merito individuale

9 A. Sen, *The Idea of Justice*, London 2010.

¹⁰ Riprendo qui solo alcuni punti dell'analisi sviluppata in G. Tognon, *La democrazia del merito*, Roma, Salerno editore 2016; ID., *La démocratie du mérite*, tr. di Ch. Carraud, Paris, Editions de la Revue Conférence, Trocy 2016.

rientrano nella categoria delle violazioni della giustizia e sono difficili da circoscrivere e da sanare perché impattano sulla libertà degli individui. Esse possono essere evidenti e sostanziali, se chi nasce svantaggiato non è messo nella condizione di sviluppare le proprie capacità, ma possono essere anche meno evidenti, come quando, anche se si è alla pari come condizione sociale, ci si ritrova discriminati. È ancora il caso, in molti paesi democratici, delle donne e di chi è emarginato per inclinazioni sessuali, stili di vita, colore della pelle, religione. Da ciò si capisce che, sebbene la democrazia riconosca a tutti la possibilità di raggiungere l'eccellenza, il merito individuale o di gruppo non può realizzare da solo la giustizia tra i cittadini, perché essa non si riduce all'uguaglianza nelle opportunità, ma tiene conto dei bisogni e soprattutto dei fini che si perseguono.

III

Il problema del merito è oggi il problema con cui il tema della giustizia educativa tenta di fare i conti, da un lato con le difficoltà che presenta l'attuale modello di sviluppo nelle società avanzate e dall'altro con i limiti politici e di governo che le democrazie mature manifestano¹⁰. Proprio dall'esame della contraddizione che si instaura tra l'idea moderna della democrazia e la forma contemporanea della tentazione meritocratica, è possibile partire per introdurre nel confronto pedagogico e civile una categoria come quella della misericordia che non è solo una categoria religiosa e che ci consente di riappropriarci di una dimensione antropologica del merito non più, o non soltanto, fondata sul privilegio e i suoi simboli. La misericordia è prima di tutto una sospensione del giudizio, o una particolare forma di giudizio fondata sulla comprensione che nessun essere umano può essere discriminato per «mancanza di merito».

Democrazia e merito appaiono due idee contrarie e invece sono integrate l'una nell'altra, anche se dal punto

di vista della teoria sociale il loro legame appare problematico. La democrazia politica aspira a realizzare l'unità attraverso i molti, estendendo il più possibile l'uguaglianza dei cittadini e riconoscendo per principio che la sovranità è di tutto il popolo, a prescindere dalla condizione sociale dei suoi membri. La meritocrazia esalta invece le differenze tra gli individui, alimenta la competizione e aspira al riconoscimento di un'uguaglianza «più uguale», speciale, per affidare le posizioni di comando ad un nucleo ristretto di individui che condividono non solo i valori, ma che si spartiscono anche i privilegi. Non è un caso che i migliori sostenitori della meritocrazia sono coloro che già ne beneficiano o che pensano di poter praticare quelle «fabbriche dell'eccellenza» il cui fondamento democratico è tutto da dimostrare.

Se con il merito si intende curare la nostra libertà «malata» di pressapochismo e di clientelismo, ciò sarà possibile resistendo alla tentazione di sequestrare il merito all'interno di una teoria sociale rigida che fa del capitale umano e della competizione sociale solo una necessità economica. Il compito di gestire il merito in un sistema democratico è dunque molto delicato perché la democrazia è – o dovrebbe essere – il regime politico della proporzione e dell'inclusione e non della prevaricazione e dell'invidia sociale. Valutare è un processo complesso che non si riduce a una sommatoria di fattori e molto spesso un'eccessiva enfasi sull'eccellenza rischia di produrre un abbassamento del livello medio di istruzione e di abilità nell'intera popolazione, generando una sempre maggiore distanza tra equità e merito¹¹.

La meritocrazia può essere definita la concezione delle relazioni sociali e politiche per cui è opportuno, non solo legittimo, che il potere, il denaro e il prestigio siano riconosciuti e ottenuti esclusivamente, o almeno prevalentemente, per le doti e l'impegno degli individui. La meritocrazia è una vera cultura politica, non solo una cultura sociologica, che vorrebbe fare del merito uno strumento di gestione attiva del potere. Le élites sono

¹¹ Cf., per il caso statunitense, W.G. Bowen, M.A. Kurzweil, E.M. Tobin, *Equity and Excellence in American Higher Education* (Thomas Jefferson Foundation), Charlottesville 2006; Z. Stein, *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the History of Testing and the Future of Education*, New York 2016.

sempre esistite, ma oggi la tentazione meritocratica conduce a tradire un principio fondamentale della democrazia: che le fragilità umane e gli errori politici entrano a far parte del merito collettivo al pari dei successi individuali e che le libertà di tutti non possono essere scambiate con nessun premio individuale.

In sostanza, chi riflette sul merito deve rispondere ad una serie di domande, ad esempio, se i talenti naturali siano una base sicura su cui costruire il merito; se di merito si possa parlare in tutte le circostanze della vita e in tutti i campi; se il fine dell'uomo onesto e laborioso sia di avere sempre di più; se sia corretto togliere a chi non merita o, in caso di necessità, a tutti; se il premio al merito debba valere anche quando è molto superiore allo sforzo fatto e al talento dimostrato o, soprattutto, quando abbia richiesto una fatica assurda o una quantità enorme di risorse che avrebbero potuto essere meglio impiegate.

Che la meritocrazia sposi bene una cultura economica non è una novità. Essa ha sempre avuto un legame particolare con il denaro, fin dai tempi dei Sofisti greci, i quali dispensavano il loro insegnamento dietro un compenso e spesso non pagavano tasse. *Meritum*, in realtà, è un termine latino dal significato molto esteso; indica un compenso, un premio, un beneficio, ma anche un valore spirituale o il dovere di sottoporsi al giudizio di un'autorità superiore. La meritocrazia moderna ha potenziato il significato che in greco aveva il termine *axios*, che indicava il valore di una cosa o di una persona, rinviando alla selezione dei più forti. Non si deve tuttavia dimenticare che gli antichi greci, per indicare il merito, amavano anche un altro termine, *kleos*, di origine più antica, epica ed omerica, che si traduceva con fama, gloria, onore e che si estendeva ben oltre la valutazione comparativa tra individui, per abbracciare l'intera gamma delle più nobili azioni umane. *Kleos* indicava ciò che gli altri riconoscevano di speciale in qualcuno o per cui erano speciali certe azioni.

IV

Con l'appello della meritocrazia contemporanea a ritrovare lo spirito originario della libera competizione tra gli individui sembrerebbe di ritornare alle origini del modello ateniese di democrazia, ma anche in questo caso si tende a nascondere il fatto che la democrazia ateniese fu ambigua e incerta e che in ogni democrazia c'è comunque sempre il rischio che le migliori regole imposte nell'interesse generale possano essere negate o ritrattate dal popolo, a cui spetta in definitiva l'ultima parola. La storia della democrazia è sempre stata una storia di conflitti e di decisioni rischiose e i liberali più saggi sono stati i primi a preoccuparsi che il merito non si trasformasse in espressioni meritocratiche da quattro soldi, contro il dovere minimo di ogni uomo di impegnarsi per il bene collettivo¹².

Il problema più serio è sapere chi giudica il merito e con quali criteri. Meritare non significa ottenere ciò che si vuole per il semplice fatto di avere un particolare talento naturale e una salda volontà di successo. Bisogna sempre che qualcuno lo riconosca e dunque significa presentarsi davanti ad una «giuria sociale» la cui composizione è mutevole, perché è espressione della storia, del sistema politico-economico e della volontà di chi ne fa parte. Il parere della giuria sociale non è tuttavia l'unico elemento di cui tenere conto. Anche la natura commette errori e non genera sempre «esemplari perfetti» di uomo e la vita sociale suscita spesso negli individui dei sentimenti e delle passioni profonde che falsano il giudizio e indeboliscono la loro volontà.

Se dunque è sempre accettabile premiare chi si impegna in qualche cosa è tuttavia pretestuoso credere che la gara sia sempre aperta, come se fossimo all'origine del mondo o che qualsiasi risultato sia meritevole, perché molto dipende dai fini. La pretesa che la società migliore sia sempre il risultato di una competizione tra eguali finge in realtà di non vedere che il mondo reale ha una

¹² J. Rawls è arrivato a conclusioni ancora più stringenti contro ogni interpretazione puramente utilitaristica del merito: «Ogni persona possiede un'inviolabilità fondata sulla giustizia su cui neppure il benessere della società nel suo complesso può prevalere. Per questa ragione la giustizia nega che la perdita della libertà individuale possa essere giustificata da maggiori benefici goduti da altri o anche da tutti», J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano 1971.

¹³ J. Berlin, *The Pursuit of the Ideal* [in:] *The Crooked Timber of Humanity*, London 1988; *A Message to the Twenty-First Century*, London 2014, tr. it. Adelphi, Milano 2015.

¹⁴ Cf. C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2012, dove è possibile trovare i riferimenti alla migliore bibliografia anche internazionale.

storia e che non è mai il migliore dei mondi possibili, ma sempre «un legno storto», come ha scritto I. Kant e come ripetono tutti i liberali più intelligenti, come Isaiah Berlin¹³. Che l'«amicizia politica» fosse una condizione molto difficile da realizzare, lo aveva già ammesso Aristotele, il quale aveva spiegato che il merito dei cittadini doveva essere calibrato sull'interesse generale e non su quello individuale: ognuno doveva dare di più in ciò in cui riusciva meglio, e ricevere di più in ciò in cui non riusciva, così da costruire un ordine sociale per compensazione.

Il sociologo inglese Michel Young scrisse nel 1958 un libro *The Rise of Meritocracy 1870–2033. An Essay on education and equality* che è una feroce critica alla meritocrazia. Quel testo è diventato famoso per aver lanciato il termine *meritocrazia* e per aver coniato la formula $M(erit) = QI(ntelligence) + E(ffort)$, travisata dai molti che l'hanno citata senza capire che per l'autore essa rappresentava l'apoteosi di una banalità reazionaria. Le «trappole»¹⁴ che l'ideologia meritocratica semina in democrazia sono numerose. La prima è certamente quella dello scarso spessore delle definizioni di merito che essa adotta. Se si cerca nella letteratura scientifica, si scopre che sempre e comunque il merito resta legato a una valutazione del lavoro svolto in termini di risultato spendibile e di reddito. Per la meritocrazia contemporanea, il desiderio di eccellere non è mai fine a se stesso, ma è sempre legato a un riconoscimento di status e di potere, tanto è vero che la perfezione meritocratica si raggiunge quando i migliori raggiungono il vertice in tutti i campi. Il giudizio sulla meritocrazia richiede dunque una riflessione attenta su molti aspetti della vita civile considerando che: a) non esiste un unico modello di merito; b) nelle società complesse convivono più modelli economici; c) i modelli sociali sono comunque vincolati a fattori biologici e a principi etici, culturali e religiosi che sono più forti di ogni ricetta economica o giuridica. Accanto all'economia di sussistenza, all'economia di mercato, all'economia dello sviluppo, o dell'egoismo e dello

spreco, stanno affacciandosi altre forme economiche interessanti, alcune antiche ma dimenticate. L'economia del dono, della solidarietà, della condivisione, concorrono alla fondazione di quella che alcuni economisti chiamano l'«economia civile», un'interpretazione dell'intera economia fondata sui principi di reciprocità e di fraternità, alternativa a quella capitalistica, ma senza tradire le regole dell'economia di mercato.

V

L'enfasi che la meritocrazia pone sui vantaggi di una dura competizione anche in ambito formativo è resa possibile anche da una profonda mutazione nel modo in cui le società contemporanee vivono il tempo, che è forse la variabile più complicata da gestire anche per ogni teoria economica. La meritocrazia si iscrive tra le più potenti ideologie che spingono a considerare la vita fisica e misurabile degli individui l'unica vita possibile e il riconoscimento qui ed ora da parte dei contemporanei l'unica cosa che conta. Si concentra sulla vita vissuta, non su quella sperata, e rigetta ogni altra valutazione, in particolare quella storica, che allarga la prospettiva, compara i fatti, conduce a giudizi che superano la dimensione emotiva e psicologica immediata, libera dalle ansie, insegna a vivere.

Affermare che la meritocrazia ha un rapporto deviato con una sana lettura del tempo, che non gli rende onore come merita, è solo il primo passo per studiare quale è la relazione tra essa e la storia. L'analisi e la cultura storica sono evidentemente necessarie per calibrare le procedure meritocratiche, ma una certa visione della meritocrazia fa della storia un uso banale perché ad essa preferisce la scienza. Una società fortemente meritocratica ben si accompagna ad una società fondata sulla fiducia esclusiva nella scienza sperimentale e nella tecnica e ben si sposa con ogni forma di «ateismo della e nella conoscenza», escludendo ogni altro giudice che non usi il microscopio,

il compasso e la matita, la logica e i sondaggi. Traducendo ogni dimensione della vita sul presente e su ciò che si conosce, e trascurando ciò di cui non si può dare una spiegazione razionale, o che appare ancora irrazionale, la meritocrazia rischia di esaltare le forme patologiche di azzardo e getta interi pezzi della società nelle mani di giocatori folli. Un esempio evidente è sotto gli occhi di tutti se consideriamo la situazione finanziaria globale. Lottare per la libertà quando non si conosce il futuro e si è aperti ad ogni imprevisto non è un'impresa puramente intellettuale o di calcolo, perché richiede la ponderazione dei nostri atti rispetto ai fini, la valorizzazione piena del tempo che ci è concesso di vivere e dell'ambiente naturale ed umano che ci è stato consegnato e, infine, l'impegno a rendere possibile e semmai a migliorare le condizioni in cui potrà esercitarsi la libertà di chi ci succede, senza modificare attraverso la rapina e l'incoscienza le condizioni generali dell'universo. In molti casi il vero merito è rinunciare ad agire per un vantaggio immediato o, ancora, conservare il distacco dalle cose per sviluppare l'ascolto di noi stessi. Ricerca dell'essenziale, generosità, ascolto, confronto e responsabilità... sono fattori comportamentali che entrano a pieno titolo in una nuova antropologia del merito senza che per questo si debba parlare di decrescita economica, più o meno felice.

VI

Se il merito non è una dimensione che riguarda soltanto la materialità delle cose o i rapporti economici tra le persone, non stupisce constatare che sia un tema dominante in ambito educativo e formativo. Educare è un atto antropologico completo, integrato nella vita umana che al suo comparire, alla nascita, non conosce e non pretende riconoscenza o premio perché lo trova già nel vivere, e perché dal punto di vista animale ogni esperienza vale come un'altra: per l'uomo il *significato* di ciò che si vive è decifrabile solo all'interno di un'analisi globale

delle relazioni umane, di un *sensu*, perché, per riprendere la celebre definizione di M. Mauss nel suo *Saggio sul dono* (1923), vivere è «un fatto sociale totale». Educare equivale a reciprocare, cioè a un dare e a un ricevere il cui diritto, la giustificazione, non dipende né dal modo e tantomeno dal perché si dà e si riceve, quanto piuttosto dalla fiducia che si pone nella vita e dalla libertà con cui si dispone la propria persona nello spazio e nel tempo. Solo gli esseri umani sono veramente reciprocabili, non i concetti o il denaro, che è un «concetto materiale». L'educazione dovrebbe essere dunque lo spazio in cui sperimentare tutte le forme possibili di crescita personale senza indulgere nella convinzione che le disparità che tornano a beneficio di tutti possano legittimare «una ingiustizia sociale buona». L'ingiustizia è ingiustizia sempre, anche quando veste l'abito dell'efficienza. La presa d'atto che le differenze esisteranno sempre è un atto di umiltà, o di realtà, democratica, da cui però sempre ripartire per applicare se possibile il principio di sussidiarietà anche tra giustizia e misericordia, attivando la generosità di chi sa bene che non vi è legge o meccanismo giuridico che possano sostituirsi alla carità e all'attenzione. Simone Weil, una delle grandi filosofe del Novecento, nella sua *Autobiografia spirituale* ha scritto che, dopo mesi terribili di crisi interiore, aveva definitivamente e improvvisamente avuto «la certitude que n'importe quel être humain, même si ces facultés naturelles sont presque nulles, pénètre dans ce royaume de la vérité réservé au génie, si seulement il désire la vérité et fait perpétuellement un *effort d'attention* pour l'atteindre. Il devient ainsi lui aussi un génie, même si faute de talent ce génie ne peut être visible à l'extérieur»¹⁵.

La situazione delle nostre scuole e delle università è molto lontana dalla prospettiva appena enunciata. E come se avessero perso l'anima. Ciò che è più grave è che esse non corrispondono nemmeno al disegno per cui esse erano nate secoli fa. La preoccupazione educativa non è più guidata dal dovere di dare una forma

¹⁵ S. Weil, *Autobiographie spirituelle*, Marseille, 14 Mai 1942, in Simone Weil, *Œuvres*, édition établie sous la direction de Florence de Lussy, Paris 1999, p. 769.

all'umanità, come era stato nel passaggio tra la caduta dell'impero romano e l'avvento di una società mercantile nuova, quando la cultura cristiana adottò, molto lentamente, le forme della cultura classica e l'ordinamento delle scuole antiche. Nel Novecento, anche grazie alle nuove rivoluzioni industriali, la consapevolezza che l'investimento in intelligenza era redditizio almeno quanto quello in beni materiali si è diffusa a prescindere da ogni valutazione dei rischi che si sarebbero corsi nel concepire l'istruzione come una nuova forma di rendita o come un surrogato dello spirito imprenditoriale. Il carattere certamente rivoluzionario della distribuzione del sapere a tutti, della scolarizzazione di massa, ha finito per prevalere sulla prudenza rispetto all'impossibilità che tale diritto si trasformasse automaticamente in una uguaglianza di reddito e di poteri. In realtà, una volta riscoperto il peso del condizionamento rappresentato dall'ineguaglianza delle opportunità o la pericolosità dell'ambizione che tutti diritti potessero essere riconosciuti a tutti in virtù del livellamento comune della partecipazione ad esperienze formative e di consumo di massa, si è proceduto secondo l'antico riflesso di ricreare all'interno del sistema, nella sua architettura, delle condizioni di offerta di istruzione grazie alle quali governare, se non addirittura riprodurre segregazione sociali. Da quel momento il riformismo pedagogico e scolastico è avanzato come un fiume in piena in tutti gli Stati, senza tuttavia avere sempre una chiara direzione ideologica, scambiando l'efficacia dell'intervento normativo e organizzativo su sempre più vaste masse di insegnanti e di studenti con la mancanza di una politica sui fini della conoscenza.

Possiamo affermare che le politiche scolastiche del Secondo dopoguerra, dal 1945 in poi, non hanno avuto la forza di correggere il modello elitario che era stato costruito nel secolo precedente e che aveva avuto un senso nella misura in cui da un lato difendeva il principio che poche scuole, ma buone, erano preferibili ad una massa di semianalfabeti, ma dall'altro curava l'istruzione

professionale per poter conservare una base sociale attiva e consapevole. In particolare, non si è riusciti a impedire che la divisione tra allievi dotati e non dotati si manifestasse precocemente fin dalla scuola primaria o che l'intensificarsi della potenza scolastica degli Stati comportasse dei costi umani terribili, evidenti nelle centinaia di migliaia di allievi che ogni anno in Europa si perdevano per strada e che scomparivano dall'orizzonte formativo. Da alcuni decenni la scolarizzazione è il fenomeno più significativo nella costruzione di una nuova proletarizzazione sociale.

VII

C'è da chiedersi da dove ripartire se non si vuole ritornare a costumi antichi, precapitalistici. C'è da chiedersi dove porre le radici della giustizia, fermo restando che quelle dell'ingiustizia sono sotto gli occhi di tutti. Invocare il «merito di vivere», la benemerenzia di appartenere al genere umano, è una prospettiva astratta? No, è una prospettiva che riguarda milioni di esseri umani che ragionano, amano e pensano e a cui nessuno dà credito, perché li si considera solo massa. Una *democrazia del merito* non è il sistema per selezionare e premiare il merito *di qualcuno*, ma piuttosto quello in cui *tutti* meritano, sia pure in misura diversa, se esercitano il loro *dovere di vivere*, nel tempo e nella società che li ospita. Non è solo un ambiente politico in cui i singoli, individualmente o riuniti, possono raggiungere ed esercitare il potere grazie al riconoscimento di un merito imposto dai modelli sociali dominanti, ma è qualche cosa di più complesso, in cui il merito è un bene comune, capace di legare gli uomini e di far loro apprezzare il carattere sempre relativo dell'eccellenza (non esiste a mio avviso un'etica all'eccellenza se non come parte di una aspirazione a mettersi alla prova), ma anche tutto ciò che vale comunque e che riempie la vita quotidiana. Solo in questa prospettiva è possibile valorizzare le doti personali e le forme d'impegno che

modellano le relazioni sociali ed economiche, ma che non possono sostituirsi all'uguaglianza nei confronti della condizione umana e alle forme quotidiane e durature di relazione tra gli uomini. La vita, non la ricchezza, è la base di ogni democrazia e l'esperienza di vivere determina un'uguaglianza che è sempre più forte di ogni forma di cittadinanza stabilita per legge. La passione per il lavoro, la tenacia nel perseguire gli obiettivi, la cura con cui assolviamo i nostri compiti, sono qualità importanti, ma per fortuna non dipendono dal valore economico di ciò che si fa, tanto è vero che si riscontrano anche nei bambini quando giocano e negli adulti quando s'impegnano in attività che non hanno nulla a che vedere con le relazioni commerciali. Sono attitudini che appartengono all'umanità e che si sono espresse in tutti i sistemi di vita e in tutte le forme sociali, attraverso l'esempio e tutte quelle forme di apprendimento fondate sull'attenzione per se stessi e per l'altro, il vicino.

In tutte le società ci sono individui ai quali è dato molto, ma ve ne sono molti di più ai quali è dato poco o nulla o che non paiono aver sprecato ogni talento. Pochi hanno la ricchezza, il potere, lo status, che sono negati alla maggioranza dei cittadini. Ai molti con poco o nulla è spiegato che vivono in un sistema sociale e in un'economia globale il cui corso è imm modificabile, ma in democrazia non può essere così, perché l'unico vero postulato imm modificabile è una «benemerenz a» a priori per tutti i cittadini, che si esprime con l'appartenenza al genere umano e che solo in un secondo momento può tradursi anche in un merito sociale o politico, che è sempre qualche cosa di speciale e di modificabile. Gli uomini che nascono in una comunità godono fin dalla nascita di un credito civile che non sempre si traduce in un merito sociale evidente, ma che, allo stesso tempo, non potrà mai essere tolto per demerito, salvo che come esito di un procedimento giudiziario. Questa forma di merito potenziale o di benemerenz a generale è duratura perché si fonda sui bisogni dell'uomo e si trasmette per

via generativa, biologica e spirituale. Essa non è sostitutiva di altri diritti, è «pregiuridica», e non può essere intaccata da uno dei giudizi pratici «di merito» su cui si fonda ogni teoria sociale e ogni sistema politico.

Conclusione

La meritocrazia come *tentazione* sociale è radicalmente diversa da una *democrazia del merito* il cui obiettivo è la costruzione di un'idea di vita che merita di essere vissuta proprio *anche perché democratica*. Una tentazione fa appello e sfrutta la libertà in senso peggiorativo, ama l'azzardo e teme la luce della discussione. Una tentazione non è un'ambizione sana: essa è un moto interiore che non si dichiara preventivamente e che spinge l'individuo ad agire sfruttando le incoerenze o le asimmetrie del proprio sistema interiore o del sistema sociale, eludendo i controlli pubblici e quelli della coscienza, o, e qui sta il punto nodale, adoperandosi pubblicamente affinché ciò che appare come moralmente sconveniente non lo sia più, diventi buono proprio perché può essere sfruttato e rendere un beneficio. In questo caso la tentazione si fa atto politico e coinvolge l'ordine democratico utilizzando per fini poco nobili la «forma democratica» di quell'ordine, vale a dire la discussione e il confronto politico, il voto, l'opinione pubblica e le leggi, ma non la sua sostanza democratica perché si nega al confronto su ciò che vuol dire vivere in senso pieno per ogni uomo. Allora il gioco si fa duro ed è bene che i sostenitori di una democrazia del merito posseggano un bagaglio di conoscenze e di valori tale da poter controbattere a chi pretende che la democrazia deve essere meritocratica per sua natura, se vuole sopravvivere, e non invece essere – come ci pare corretto affermare – antimeritocratica per principio e dunque meritocratica per scelta, dove occorre, quando è opportuno, e se il rischio è sopportabile.

BIBLIOGRAFIA

- Barone C., *Le trappole della meritocrazia*, Bologna 2012.
- Becker G., *Human Capital*, New York 1964.
- Berlin I., *A Message to the Twenty-First Century*, London 2014.
- Berlin I., *The Pursuit of the Ideal* [in:] *The Crooked Timber of Humanity*, London 1988.
- Bowen W.G., Kurzweil M.A., Tobin E.M., *Equity and Excellence in American Education*, Charlottesville 2006.
- De Giorgi F., *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia 2010.
- De Ketelle J.-M., Hugonnier B., Parmentier P., Cosnefroy L., *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur?*, Bruxelles 2012.
- Dubet F., *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire* [in:] D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles 1999.
- Meuret D., *La justice du système éducatif*, Bruxelles 1999.
- Nussbaum M., *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010.
- OECD, *Education at Glance. OECD Indicators*, Paris 2016.
- Piketty T., *Le capital au XXI siècle*, Paris 2013.
- Rawls J., *A Theorie of Justice*, Oxford 1987.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Milano 1971.
- Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N., *Generazioni diseguali*, Bologna 2010.
- Sen A., *The Idea of Justice*, London 2010.
- Stein Z., *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the History of Testing and the Future of Education*, New York 2016.
- Tognon G., *Intégration, intégralité, intégrité. Réflexions historiques et philosophiques sur un lexique pédagogique de la modernité*, «Transversalités» 2017, n. 141.
- Tognon G., *La démocratie du mérite*, tr. di Ch. Carraud, Paris 2016.
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Roma 2016.
- Unesco, *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*, Paris 2015.
- Weil S., *Autobiographie spirituelle, Marseille, 14 Mai 1942* [in:] S. Weil, *Œuvres*, édition établie sous la direction de Florence de Lussy, Paris 1999.
-